

## Tilburg University

### Leerwegen van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs

Gajadhar, S.; Poell, R.F.

*Published in:*  
Handboek Effectief Opleiden

*Publication date:*  
2008

*Document Version*  
Peer reviewed version

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
Gajadhar, S., & Poell, R. F. (2008). Leerwegen van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. In P. W. J. Schramade (Ed.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 1-20). Reed.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

**18.4-6.**

## **Leerwegen van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs**

*Mevr. drs. S.D. Gajadhar en prof. dr. R.F. Poell*

## Inhoud

1	Inleiding	18.4-6.03
2	Leerthema	18.4-6.05
3	Leervormen	18.4-6.06
4	Leerverbanden	18.4-6.08
5	Leerfaciliteiten	18.4-6.09
6	Patronen in de relaties tussen de vier leerwegaspecten	18.4-6.10
7	Eerder beschreven leerwegtypen	18.4-6.11
8	Individuele leerweg en type vaksectie	18.4-6.12
9	Conclusies	18.4-6.14
9.1	Typen leerwegen	18.4-6.14
9.2	Individuele leerweg en vaksectie	18.4-6.15
10	Implicaties en aanbevelingen	18.4-6.16
	Literatuur	18.4-6.20
	Bijlage: Vragenlijst Leerwegen	18.4-6.23

### Auteurs:

Mevr. drs. S.D. (Sharita) Gajadhar is junior onderzoeker bij de OSA. E-mail: S.D.Gajadhar@uvt.nl.

Prof. dr. R.F. (Rob) Poell is hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit van Tilburg. E-mail: R.Poell@uvt.nl.

## 1 Inleiding

In de afgelopen jaren is de omvang van het wetenschappelijk onderzoek naar het leren van docenten en de invloeden van onderwijsvernieuwingen op het leren sterk toegenomen (Meirink, Meijer & Verloop, 2007; Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans, & Korthagen, 2007). Hoewel onderzoeken naar het leren van docenten onder invloed van de onderwijsvernieuwingen hebben geleid tot meer inzicht in het leren van docenten, blijft onderzoek naar het leren van docenten vanuit het perspectief van de docent zelf beperkt (Dijsselbloem, 2008; Kwakman, 1999). Op basis van het recente parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen (Dijsselbloem, 2008) wordt dit soort onderzoek expliciet geduid als belangrijk omdat docenten niet in staat blijken te zijn om in de continu veranderende professionele omgeving te blijven leren (Kwakman, 1999; Waeytens, Lens & Vandenbergh, 2002), terwijl de onderwijsvernieuwingen nieuwe soorten kennis, vaardigheden en houdingen verlangen van docenten. Het blijven leren door docenten is belangrijk omdat anders de kwaliteit van het onderwijs in gevaar komt (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006; Kwakman, 1999).

Wanneer leren vanuit het sociaalconstructivisme begrepen wordt als het verwerken van informatie met als resultaat een verandering in kennis en opvattingen van lerenden, in dit geval docenten, dan spelen betekenisvolle en samenhangende leeractiviteiten en de (leer)ervaringen die hiermee gepaard gaan een belangrijke rol (Ten Dam & Vermunt, 2003). Inzicht in deze leeractiviteiten kan docenten bewuster maken van hun leren waardoor zij hieraan vervolgens zelf sturing en vorm kunnen geven (Van der Krogt, 2007; Hoekstra et al., 2007). Daarnaast kunnen deze inzichten de schoolleiding en nascholingsinstituten helpen bij het vormgeven en faciliteren van professionaliseringstrajecten en bij het vormgeven van de schoolorganisatie als leeromgeving voor docenten (Hoekstra et al., 2007; Bergen & Van Veen, 2004; Kwakman, 1999, 2003). Deze inzichten kunnen verkregen worden door onderzoek te verrichten naar individuele leerwegen van docenten (Van der Krogt, 2007; Kwakman, 1999).

Een individuele leerweg van een docent is het geheel van leerrelevante werken en leerervaringen die hij opdoet in relatie tot zijn werk. Dit geheel van ervaringen heeft in *onderlinge samenhang betekenis* en is belangrijk voor zijn professionele ontwikkeling en intrinsieke bevrediging (Van der Krogt, 1995). Het perspectief van de docent staat binnen de leerweg centraal; zijn perceptie en interpretatie van bepaalde (leer)activiteiten bepalen uiteindelijk de onderlinge samenhang en betekenisgeving. Samenhang en betekenisgeving worden gecreëerd tijdens het ondernemen van leeractiviteiten en/of door te reflecteren op vroegere (leer)ervaringen en deze te koppelen aan nieuwe leerervaringen (Poell & Van der Krogt, 2007; Gioia, 1986; Weick, 1979). Daarnaast geeft een docent zelf vorm en sturing aan zijn leerwegen op basis van persoonlijke voorkeur en perceptie van doelmatigheid. Tevens wordt de leerweg vooral onbewust en impliciet gecreëerd (Poell, 2005).

Als docenten zich bewuster worden van hun leerwegen dan kunnen ze hun leerrelevante werk- en leerervaringen structureren, organiseren door ervaringen met elkaar in verband te brengen, nieuwe mogelijkheden creëren om rele-

vante ervaringen op te doen en deze een plaats geven in hun bestaande kennis- en handelingsrepertoire. Leerwegen kunnen dan als instrument gebruikt worden om persoonlijke waarden, ideeën en belangen te realiseren. Ze bieden mogelijkheden om talenten te ontwikkelen, de positie op de arbeidsmarkt te behouden en te verbeteren. Daarnaast kunnen ze bijdragen aan het verbeteren van werkomstandigheden en verschaffen ze docenten ook handelingsmogelijkheden om de gang van zaken binnen de school te beïnvloeden (Van der Krogt, 2007).

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan beoogt bij te dragen aan het typeren van leerwegen, door leerwegen van ervaren docenten in kaart te brengen. Daartoe is de volgende probleemstelling geformuleerd.

*Welke typen leerwegen van docenten kunnen onderscheiden worden?*

Deze probleemstelling wordt beantwoord door in te gaan op twee onderzoeksvragen.

*Onderzoeksvraag 1.*

*Welke typen leerwegen kunnen op basis van leerthema, leerverband, leervorm en leerfaciliteiten onderscheiden worden?*

Deze onderzoeksvraag heeft betrekking op de vier verschillende aspecten waaruit een leerweg is opgebouwd. Een leerweg is opgebouwd uit een specifieke combinatie van een *leerthema* met bepaalde *leervormen*, in bepaalde *leerverbanden* en met gebruikmaking van bepaalde *leerfaciliteiten* (Van der Krogt, 2007; Poell, 2006). Het leerthema, de leervorm en de leerverbanden kunnen tezamen gezien worden als het karakteristieke uiterlijk van de individuele leerweg. Het vierde aspect, de leerfaciliteiten, kan gezien worden als een meer situationele factor. Het eerstgenoemde aspect bepaalt het onderwerp van de leerweg, het tweede de manier waarop wordt geleerd, het derde betreft het leren in interactie met anderen en het vierde de ondersteunende middelen die de lerende tot zijn beschikking heeft op zijn leerweg(en) (Van der Krogt, 2007; Keeris, 2006; Bolhuis & Simons, 1999); een specifieke combinatie hiervan vormt de individuele leerweg.

Onderzocht is welke typen leerwegen onderscheiden kunnen worden op basis van de genoemde vier aspecten.

De eerste onderzoeksvraag wordt per leerwegaspect behandeld in de volgende vier paragrafen (paragrafen 2 t/m 5).

*Onderzoeksvraag 2.*

*In welke opzicht verschillen individuele leerwegen van docenten uit exacte vaksecties en talenvaksecties?*

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op mogelijke verschillen in leerwegen van docenten uit exacte vaksecties (natuurkunde, scheikunde en wis-kunde) met die van docenten uit talenvaksecties (Engels, Nederlands en Frans). Een verklaring voor een mogelijk verschil wordt onderbouwd aan de hand van de leernetwerktheorie (Van der Krogt, 1995). Deze theorie gaat ervan uit dat do-

centen leeractiviteiten ondernemen op basis van hun vakgebied. Omdat exacte vakken inhoudelijk verschillen van taalvakken, gaat deze theorie er vanuit dat de leeractiviteiten van docenten uit deze twee typen vakgebied van elkaar verschillen. Exacte vakken hebben een vastere en meer gestructureerde opbouw van de lesstof ten opzichte van de taalvakken, daarnaast zijn exacte vakken gericht op het oplossen van problemen aan de hand van gestructureerde methoden (Bonset & De Kruijk, 2001), terwijl taalvakken meer gericht zijn op het leren van vaardigheden die van belang zijn voor lezen, schrijven, spreken en luisteren (Van Veen, 2004). Een verschil in het ondernemen van (leer)activiteiten kan leiden tot verschillend gebruik van de vier leerwegaspecten. Vanuit dit oogpunt is het aannemelijk dat de leerwegen van docenten uit exacte vaksecties verschillen met de leerwegen van docenten uit talenvaksecties.

De tweede onderzoeksvraag wordt in paragrafen 6 en 8 behandeld. In paragraaf 7 worden bestaande leerwegtypen beschreven. In paragraaf 9 worden de conclusies van het onderzoek beschreven. In paragraaf 10 ten slotte worden implicaties van het onderzoek beschreven en aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

## 2 Leerthema

Het leerthema is periode- en persoonsgebonden; op basis van het thema worden (leer)activiteiten ondernomen (Van der Krogt, 2007; Lisman & Natte, 2006). Verschillende factoren kunnen van invloed zijn op het maken van een keuze voor een leerthema. Voorbeelden van mogelijk beïnvloedende factoren zijn: overheden (onderwijsvernieuwingen), organisatiedoelen (kwaliteit van lesgegeven) en persoonlijke doelen (als docent klaar staan voor leerlingen) (Bergen, 2005; Van der Krogt, 1995; Senge, 1990). De lerende kiest op basis van zijn perceptie van doelmatigheid en persoonlijke voorkeur zowel bewust als onbewust het onderwerp van zijn leerweg; dit kan zowel vooraf als gaandeweg duidelijk worden (Van der Krogt, 2007; Kwakman, 2001). De ondernomen leeractiviteiten zijn in onderlinge samenhang betekenisvol voor de lerende (Van der Krogt, 2007; Weick, 1979).

Kwakman (2001) vond in haar kwantitatief onderzoek naar het leren van docenten twee overstijgende leerthema's van gekozen leeractiviteiten die het sterkst naar voren komen. Het eerste thema *professionele verbetering* is gericht op het verbeteren van het functioneren van een docent in het lesgeven of de lessituatie. Binnen dit thema is de docent gericht op zijn persoonlijke professionele ontwikkeling en zijn persoonlijke prestaties als docent. Het tweede thema *vakdidactische toepassing* is gericht op didactische aspecten in relatie tot voorbereiding en uitvoering van de lessen. Binnen dit thema is de docent uitsluitend gericht op het gebruik van een vakdidactische aanpak tijdens zijn beroepsuitoefening. Een derde thema komt voort uit Nijmeegs onderzoek naar het leren van docenten op de werkplek. In dat onderzoek is via longitudinale en *multiple case study's* aangetoond dat *onderwijsvernieuwingen* een belangrijk thema voor docenten vormen (Hoekstra et al., 2007; Bergen, 2005). Het onderwerp van de leerweg is uitsluitend gericht op het aanleren en integreren van zelfgestuurd leren en competentieontwikkeling door docenten in hun beroepsuitoefening.

In onderzoeken naar het leren van docenten van Van Oolbekkink-Marchand, Van Driel en Verloop (2006) en Hoekstra et al. (2007) wordt aangetoond dat docenten zich, vanwege onderwijsvernieuwingen, meer richten op hun professionele verbetering dan op de vakdidactische aspecten van het vak. Op basis van de resultaten van deze onderzoeken kan er aangenomen worden dat het leert-hema professionele verbetering meer aan de orde is dan het thema vakdidactische toepassing. Daarnaast toont het onderzoek van Waytens et al. (2002) aan dat docenten niet weten hoe ze zelfgestuurd leren moeten aanleren en competenties moeten ontwikkelen, en hoe ze een en ander moeten operationaliseren en implementeren. Tevens geeft het onderzoek van Bergen en Van Veen (2004) aan dat docenten een te hoge werkdruk ervaren waardoor zij niet toekomen aan het ondernemen van bewuste leeractiviteiten, zoals het volgen van verschillende cursussen. Op basis van de onderzoeken van Waytens et al. (2002) en Bergen en Van Veen (2004) wordt aangenomen dat het thema onderwijsvernieuwingen, ten opzichte van de thema's professionele verbetering en vakdidactische toepassing, het minst gekozen zal worden. De resultaten van de onderzoeken die in deze paragraaf zijn besproken leiden tot de volgende verwachting:

*Docenten kiezen het leerthema professionele verbetering het meest, gevolgd door het leerthema vakdidactische toepassing; het thema onderwijsvernieuwingen wordt het minst door docenten gekozen.*

### 3 Leervormen

De leervorm is de manier waarop mensen leren, het betreft de aard van het leren. De vraag *hoe* zij leren staat bij hierbij centraal (Simons, 2000b). Leervormen van de docent komen naar voren door te bekijken welke leeractiviteiten hij onderneemt op basis van een gekozen leerthema (Habets, 2007; Lisman & Natte, 2006). In de literatuur bestaan verschillende onderverdelingen van leervormen die een docent, meestal samen met anderen, kan gebruiken om systematisch leerrelevante ervaringen op te doen (Van der Krogt, 2007). In ons onderzoek is de onderverdeling van Bolhuis en Simons (2001) gehanteerd. Naast verschillende onderzoeken naar het leren van werknemers (Keeris, 2006; Berings, Gelissen & Poell, 2004; Verstraelen, 2004), tonen ook onderzoeken naar individuele leerwegen (Habets, 2007; Lisman & Natte, 2006) aan dat het gebruik van deze onderverdeling betrouwbaar is en de resultaten hiervan goed analyseerbaar zijn. Daarnaast worden in onderzoeken naar het leren van docenten, ter categorisering, leervormen gebruikt die een sterke mate van overlap vertonen met de onderverdeling van Bolhuis en Simons (2001) (zie Schietecat, 2007; Hoekstra et al., 2007).

Bolhuis en Simons (2001) onderscheiden vier manieren van leren.

*Leren door ervaring* is de eerste leervorm in hun onderverdeling. Deze leervorm betreft vaardigheden en kennis die worden opgedaan door uitvoering van de functie en ervaringen die worden vergaard binnen de organisatie. Tevens wordt genoemde leervorm verder opgesplitst in: *leren door blootstelling aan de omgeving* en *trial-and-error leren*. De eerste houdt in dat een docent leert van wat er gebeurt in de omgeving en hoe deze werkt. In de laatste leert de docent wat er goed en fout gaat bij handelingen.

De tweede leervorm is *leren door sociale interactie*. Deze leervorm omvat alle manieren van leren waarbij men van elkaar leert, de interactie tussen mensen staat hierbij centraal.

De twee hiervoor genoemde leervormen worden beschouwd als vormen van onbewust leren (Bolhuis & Simons, 2001).

De derde leervorm is *leren door theorie*; omdat theorie een abstracte en systematische vorm van informatie is, is het nodig een vertaalslag te maken van theorie naar realiteit.

*Leren door kritische reflectie* is de vierde en laatste leervorm; deze houdt in dat mensen leren door zichzelf en anderen kritische vragen te stellen. Hierbij vraagt men zichzelf af of een bepaald gedrag, een bepaald proces of een bepaalde denkwijze juist is. De derde en vierde leervormen worden beschouwd als vormen van het bewust leren (Bolhuis & Simons, 2001).

In verschillende onderzoeken naar het leren van docenten, zowel nationaal als internationaal, wordt aangetoond dat docenten het meest leren door middel van dagelijkse ervaringen die worden opgedaan tijdens het uitvoeren van hun functie (leren door ervaring) en door sociale interactie met collega-docenten en leerlingen (Hoekstra et al., 2007; Clarke & Hollingsworth, 2002; Lohman & Woolf, 2001; Kwakman 1999, 2003; Hargreaves, 1997; Wubbels, 1992). In het onderzoek van Kwakman (2001), naar de meest gekozen professionele (leer)activiteiten op de werkplek, wordt aangetoond dat sociale interactie en meer individueel gerichte activiteiten zoals leren door ervaring, leren door theorie en leren door kritische reflectie de meest voorkomende leervormen zijn. Er dient opgemerkt te worden dat leren door kritische reflectie in de onderzoeken van Kwakman (2001, 1999) als een individuele praktijk wordt gezien. Bolhuis en Simons (2001) geven aan dat het verschil tussen enerzijds leren door ervaring en leren door sociale actie en anderzijds leren door theorie en leren door reflectie, gebaseerd is op het feit dat de eerste twee leervormen zich vanzelf voordoen. Er is gewoonlijk geen expliciet leerdoel aanwezig, terwijl de laatste twee leervormen plaatsvinden wanneer er een doelgerichte en bewuste inspanning geleverd wordt. De kracht van de eerste twee leervormen is groot, omdat er bij de resultaten van die leervormen een grote mate van vanzelfsprekendheid is en ze door veel herhaling diep ingesleten worden (Bolhuis & Simons, 2001). Omdat volgens het onderzoek van Kwakman (1999) het werk van docenten tot op een zekere hoogte routinematig is en sociale interactie eveneens een belangrijk aspect van het werk is, kan er op basis van dat onderzoek en de theorie van Bolhuis en Simons (2001) een aanname gemaakt worden dat de leervormen leren door ervaring en leren door sociale interactie het meest voorkomen bij docenten.

Berings et al. (2004) en Lisman en Natte (2006) voegen, naast alle leervormen van Bolhuis en Simons (2001), in hun onderzoeken de leervorm *leren door situaties uit het privéleven* toe. Deze leervorm is in ons onderzoek ook toegevoegd omdat verschillende onderzoeken aantonen dat docenten het meest leren door onder andere ervaring (Hoekstra et al., 2007; Clarke & Hollingsworth, 2002; Lohman & Woolf, 2001; Kwakman, 1999, 2003; Hargreaves, 1997; Wubbels, 1992). De leervorm leren door ervaring beperkt zich tot het leren binnen de beroepsuitoefening, terwijl verschillende onderzoeken (Hoekstra et al., 2007; Kwakman, 1999) aantonen dat docenten ook buiten de werkplek informeel leren. Op basis hiervan



kan er aangenomen worden dat docenten ook leren door ervaringen buiten de werkplek en dus ook door ervaringen in privé-situaties. Een voorbeeld van deze leervorm is het leren door het opvoeden van eigen kinderen; docenten kunnen de daarmee verworven kennis en ervaring vertalen naar en toepassen tijdens hun beroepsuitoefening. Verwacht wordt dat, in overeenstemming met de hiervoor genoemde onderzoeken, in het huidige onderzoek dezelfde rangorde in leervormen gevonden wordt.

*Docenten leren het vaakst door middel van sociale interactie en ervaring, gevolgd door kritische reflectie, theorie en situaties uit het privéleven.*

#### 4 Leerverbanden

Het leerverband is de sociale component in een leerweg en verwijst naar mensen die direct betrokken zijn bij de leerwegvorming van de docent (Van der Krogt, 2007; Keeris, 2006). Van der Krogt (2007) geeft aan dat het sociaalconstructivisme een belangrijke theorie is die ten grondslag ligt aan het concept leerwegen. De basisaannname (toegepast op docenten) vanuit het sociaalconstructivisme is dat docenten hun werkelijkheid construeren door te interacteren met de medemens (Gergen, 1985). Daarnaast impliceert de theorie dat docenten leren door het ondernemen van leeractiviteiten. Deze leeractiviteiten vinden vooral plaats door te interacteren met de medemens. De interpretatie van en betekenisgeving aan de leeractiviteiten worden gevormd door de docent zelf en de mensen die het dichtst bij de docent staan qua werk en privéleven (Simons, 2000a). Er kan vanuit bovengenoemde basisaanname gesteld worden dat er zonder interactie met de medemens niet geleerd kan worden omdat betekenisgeving en interpretatie hieraan ten grondslag liggen (Gergen, 1985); dit gegeven benadrukt het belang van het leerverband in de leerweg.

Elementen van leerverbanden voor docenten zijn bijvoorbeeld *collega-docenten* en *leerlingen* (Kwakman, 1999; Veen, 2004). Daarnaast kan een docent ook zelf bewust betrokken zijn bij het vormen van zijn leerweg, dit element van het leerverband wordt *zichzelf* genoemd (Zwart, Bolhuis, Wubbels & Bergen, 2007), een voorbeeld hiervan is het gebruik van zelfreflectie. *Zichzelf* is een belangrijk element van het leerverband omdat het initiatief, de motivatie en de inzet om leeractiviteiten te ondernemen uiteindelijk bij docenten zelf ligt (Habets, 2007; Lisman & Natte, 2006). Tevens is in het huidige onderzoek het element *personen uit het privéleven* toegevoegd. Dit leerverbandelement behelst alle mensen in het privéleven waarmee interactie plaatsvindt, voorbeelden hiervan zijn: vrienden, kennissen, echtgenoten, kinderen en familie. Omdat verschillende onderzoeken aantonen dat docenten het meest informeel leren door onder andere sociale interactie (Hoekstra et al., 2007; Clarke & Hollingsworth, 2002; Lohman & Woolf, 2001; Kwakman, 1999, 2003; Hargreaves, 1997; Wubbels, 1992), wordt aangenomen dat docenten ook met *personen uit het privéleven* leren.

Op basis van verschillende onderzoeken wordt aangenomen dat de volgende elementen in leerverbanden van docenten, in volgorde van belangrijkheid, naar voren komen: *collega-docenten* (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2004; Hargreaves, 1997), *leerlingen* (Kwakman, 1999, 2001, 2003; Hargreaves, 1997), *zichzelf*

(Zwart et al., 2007) en personen uit het privéleven. De informatie uit deze onderzoeken vormen de basis voor de volgende verwachting:

*Leerverbanden van docenten bestaan, in volgorde van belang, uit de volgende elementen: collega-docenten, leerlingen, zichzelf en personen uit het privéleven.*

## 5 Leerfaciliteiten

Leerfaciliteiten zijn faciliteiten in de vorm van ondersteuning die docenten ervaren vanuit de omgeving, in het bijzonder de school waarvoor zij werken. Typeringen en indelingen naar leerfaciliteiten zijn schaars (Lisman & Natte, 2006). Tjepkema (2002) maakt een onderverdeling in *materiële* en *sociale* ondersteuning. Onder ondersteuning vallen alle interventies, hulpmiddelen en activiteiten die leeractiviteiten kunnen ondersteunen, daarom wordt deze leerinfrastructuur ook wel steunstructuur genoemd.

Materiële ondersteuning kan plaatsvinden in de vorm van leermaterialen en instrumenten om de leerbehoeften te achterhalen waar mensen op terug kunnen vallen voor hun leerdoeleinden en trainingsprogramma's. Lisman en Natte (2006) geven een bredere definitie aan materiële ondersteuning, hiertoe behoren volgens hen alle beschikbare hulpmiddelen in de leeromgeving. Voorbeelden zijn financiële middelen, tijd en formeel scholingsaanbod. Sociale ondersteuning betreft de mensen die daadwerkelijk steun leveren, zoals collega-docenten, vaksectieleiders en afdelingshoofden. Voorbeelden hiervan zijn het leveren van feedback, het geven van hulp bij het volbrengen van een taak en het helpen om de persoonlijke leerdoelen te behalen (Tjepkema, 2002).

Van der Krogt (1995) maakt een onderverdeling van de leerinfrastructuur die lijkt op de indeling van Tjepkema (2002). Hij beschrijft hierin verschillende elementen uit de leeromgeving die van betekenis zijn voor het leren. Deze elementen worden *resources* genoemd en zijn onder te verdelen in *leermaterialen* (studieruimten, leerplannen en studiemateriaal), *hulpmiddelen* (voorzieningen voor begeleiding) en de *personen* (collega-docenten, experts, leerlingen en het management) die het advies en de ondersteuning geven. In dit onderzoek wordt naast de onderverdeling van Tjepkema (2002), ook de bredere definitie van Lisman en Natte (2006) aangehouden.

Verwacht wordt dat docenten meer sociale steun, ook wel de variant *personen* van Van der Krogt (1995), ervaren dan materiële steun. Deze verwachting is gebaseerd op de volgende redeneringen.

Ten eerste hebben docenten tijdens de uitoefening van hun vak veel interactie met leerlingen en collega's; dit is in overeenstemming met de bevindingen van verschillende onderzoeken die aantonen dat ze het meest leren door sociale interactie (Hoekstra et al., 2007; Clarke & Hollingsworth, 2002; Lohman & Woolf, 2001; Kwakman, 1999, 2003; Hargreaves, 1997; Wubbels, 1992). Deze bevinding onderbouwt het belang van de sociale component, en dus ook het belang van sociale ondersteuning vanuit de werksituatie in het leren van docenten. Tevens tonen onderzoeken van Little (1993) en Rosenholtz (1989) aan dat sociale steun een belangrijke werkplaatsconditie is voor docenten.

Ten tweede, in verschillende onderzoeken wordt aangetoond dat docenten voornamelijk informeel leren en dat er weinig steun is vanuit het management voor formeel leren (Hoekstra et al., 2007; Lohman & Woolf, 2001; Kwakman, 1999, 2003). Vormen van materiële steun, betreffende materialen en specifieke programma's, zijn juist kenmerkend voor de meer formele leervormen.

Daarnaast geeft het onderzoek van Bergen en Van Veen (2004) aan dat docenten een te hoge werkdruk ervaren, waardoor zij te weinig tijd hebben om bewuste leeractiviteiten, zoals cursussen en workshops, te ondernemen. De ervaring van een te hoge werkdruk, de leermanieren van docenten en de geringe steun bij het formeel leren van docenten kunnen ervoor zorgen dat docenten de materiële steun als minder ervaren. De informatie uit de onderzoeken beschreven in deze paragraaf leiden tot de volgende verwachting:

*Docenten ervaren meer sociale steun dan materiële steun in hun individuele leerweg.*

## **6 Patronen in de relaties tussen de vier leerwegaspecten**

Op basis van de inhoud van de vier leerwegaspecten is het logisch om aan te nemen dat er patronen bestaan in de relaties tussen de leerwegaspecten, zoals hieronder wordt beschreven.

De eerste aanname heeft betrekking op patronen tussen het leerthema en de leerwegaspecten leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten. Kwakman (2001) toont in haar onderzoek naar het leren van docenten aan dat verschillende leerthema's gekoppeld zijn aan verschillende leervormen. Een docent die gebruikmaakt van het leerthema professionele verbetering leert het vaakst door de leervormen leren door theorie en kritische reflectie. Het patroon tussen leerthema en leerverbanden komt naar voren bij docenten die gebruikmaken van het leerthema vakdidactische toepassing, deze is onder andere gericht op samenwerking van docenten met collega-docenten. Docenten die gebruikmaken van het leerthema professionele verbetering leren voornamelijk met zichzelf (Kwakman, 2001). Het patroon tussen leerthema en leerfaciliteit blijkt uit het volgende voorbeeld: het leerthema vakdidactische toepassing houdt onder andere in dat docenten gebruikmaken van leermaterialen en leerinstrumenten ter voorbereiding van lessen, terwijl bij het leerthema onderwijsvernieuwing voornamelijk gebruik gemaakt wordt van materiële steun zoals leerplannen (Bergen, 2005).

De tweede aanname heeft betrekking op patronen tussen het leerwegaspect leervormen en de aspecten leerfaciliteiten en leerverbanden. Het verband tussen de leerwegaspecten leervormen en leerverbanden wordt benadrukt in het onderzoek van Kwakman (2004). Volgens haar onderzoek zijn er bepaalde condities op de werkplek nodig om het leren van docenten te bevorderen, specifieke leervormen hebben specifieke condities nodig. Wanneer docenten door sociale interactie leren, is het voor hen belangrijk dat er voldoende sociale steun aanwezig is. Bij het leren door theorie is materiële steun voor hen belangrijk. Lisman en Natte (2006) tonen, in hun onderzoek naar leerwegen van verpleegkundigen, aan dat de leerwegaspecten leervormen en leerverbanden een patroon vertonen. Een voorbeeld uit hun onderzoek is dat het leren van theorie vooral

individueel plaatsvindt, terwijl bij het leren door sociale interactie contacten nodig zijn met bijvoorbeeld collega-docenten en leerlingen (Lisman & Natte, 2006).

De derde aanname betreft de relatie tussen leerverbanden en leerfaciliteiten, bijvoorbeeld blijkend uit het feit dat docenten leren met leerlingen (leerverband) en door leerlingen (sociale leerfaciliteiten). Het is belangrijk dat de school hiervoor studieruimtes, leermaterialen en klaslokalen beschikbaar stelt (Kwakman, 1999). Op basis van bovenstaande redeneringen kan verwacht worden dat de relaties tussen de vier leerwegaspecten onderling patronen vertonen, zonder dat op voorhand precies duidelijk is hoe. Dit leidt tot de volgende verwachting:

*Er bestaan patronen in de relaties tussen de leerwegaspecten leerthema, leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten.*

## 7 Eerder beschreven leerwegtypen

Het onderzoek van Lisman en Natte (2006) heeft een aanzet gemaakt tot het typeren van leerwegen. Uit dit onderzoek zijn vier typen leerwegen voortgekomen: de *zelfgestuurde*, de *formeel-externe*, de *sociaal-emotionele* en de *informatiegericht* leerweg. De *zelfgestuurde* leerweg geeft aan dat de werknemer zelf bewust zijn leerweg stuurt. Binnen de *formeel-externe* leerweg hecht de werknemer belang aan de formele setting en de personen die in deze setting een rol spelen. Binnen de *sociaal-emotionele* leerweg staan de sociaal-emotionele facetten van het beroep centraal. Binnen de laatste leerweg, de *informatiegericht* leerweg, is de werknemer gericht op het verwerven van informatie.

In het onderzoek van Habets (2007), uitgevoerd onder *operators* en *customer services* in een profitorganisatie, is een verdere aanzet gemaakt tot het typeren van leerwegen. Uit dit onderzoek zijn eveneens vier typen leerwegen voortgekomen:

- de *persoonsgerichte* leerweg; de werknemer geeft hierbij zelf bewust sturing aan zijn leerweg; het leren door sociale interactie en kritische zelfreflectie samen met de leidinggevende staat hierbinnen centraal;
- de *organisatiegerichte* leerweg; hierbinnen staan sociale interactie met collega's, sociale steun en de beschikbare tijd om te leren centraal;
- de *vaardigheidsgerichte* leerweg; hierbinnen staan leren van theorie, het volgen van colleges, eigen ervaring, de ervaring van collega's en deskundigen centraal;
- de *veiligheidsgerichte* leerweg; hierin staan leren van theorie, het volgen van colleges en een belangrijke rol van experts centraal.

In het onderzoek van Laming (2007), uitgevoerd onder NS-werknemers, zijn zes typen leerwegen aangetroffen:

- de *cursorische* leerweg; hierbinnen staan het leerverband externen en de leervorm theorie centraal;
- de *sociale en teamgerichte* leerweg; hierbinnen spelen de leervorm sociale interactie en het leerverband collega's een centrale rol;

- de *ervaringsgerichte* leerweg; hierbinnen spelen de leervorm ervaring en het leerverband klanten een centrale rol;
- de *vaardigheidsgerichte* leerweg; hierbinnen speelt het leerthema vaardigheden een centrale rol;
- de *instructiegerichte* leerweg; hierbinnen spelen de leerverbanden manager en experts en het leerthema veiligheid een centrale rol;
- de *klantgerichte* leerweg; hierbinnen speelt het leerthema omgang met klanten een centrale rol.

Samenvattend kunnen we stellen dat er tot dusverre veertien typen leerwegen zijn aangetroffen bij drie verschillende beroepsgroepen. Alhoewel de beroepsgroepen op basis van werksoort van elkaar verschillen, zijn er toch overeenkomsten te vinden op basis van kenmerkende leerwegelementen. Deze overeenkomsten kunnen op basis van overeenkomende functiekenmerken verklaard worden (Karasek & Theorell, 1990). Zowel NS-medewerkers als verpleegkundigen, *customer services* en *operators* hebben allen te maken met mensen (klanten en patiënten). Daarnaast moeten ze allemaal over vakinhoudelijke vaardigheden beschikken om hun werk optimaal te kunnen verrichten (Laming, 2007; Habets, 2007; Lisman & Natte, 2006).

## 8 Individuele leerweg en type vaksectie

In het onderhavige onderzoek zijn twee verschillende soorten vaksecties, exacte vaksecties en talenvaksecties, betrokken. Het is mogelijk dat individuele leerwegen van docenten uit talenvaksecties (Nederlands, Frans en Engels) en die van docenten uit exacte vaksecties (natuurkunde, scheikunde en wiskunde) van elkaar verschillen. Een verklaring hiervoor is te vinden in de leernetwerktheorie (1995). Deze theorie veronderstelt dat organisaties netwerken zijn van actoren die in wisselende verbanden (leer)activiteiten ondernemen (Van der Krogt, 1995). Voorbeelden van actoren in ons onderzoek zijn: docenten en het management van een middelbare school. Het leernetwerk bestaat uit actoren die met elkaar (leer)activiteiten ondernemen, die relevant zijn voor hun onderwerp of domein, en die daar al doende een structuur voor scheppen; actorennetwerken kunnen dus binnen een organisatie verschillen (Van der Krogt, 2007).

Op basis hiervan kan aangenomen worden dat een verschil in het vak waarin een docent lesgeeft (domein of onderwerp) kan leiden tot een verschil in het ondernemen van (leer)activiteiten. Exacte vakken hebben een vastere en meer gestructureerde opbouw van de leerstof ten opzichte van taalvakken, daarnaast zijn exacte vakken gericht op het oplossen van problemen aan de hand van gestructureerde methoden (Bonset & De Kruijk, 2001), terwijl taalvakken meer gericht zijn op het leren van vaardigheden in het kader van lezen, schrijven, spreken en luisteren (Van Veen, 2004). Op basis van deze vakdidactische verschillen wordt aangenomen dat (leer)activiteiten die docenten (actoren) van exacte vaksecties ondernemen zullen verschillen met de (leer)activiteiten die ondernomen worden door docenten uit talenvaksecties. Het gevolg hiervan is een verschil in combinaties van leerwegelementen, waardoor uiteindelijk de gebruikte individuele leerwegen van elkaar zullen verschillen.

Het eerste leerwegaspect waaruit het verschil van individuele leerwegen kan blijken is het *leerthema*; docenten uit exacte vakken moeten zich meer dan taal-docenten richten op eigen *professionalisering*, zodat er een brug geslagen wordt tussen het aanzetten tot zelfconstructie van kennis door leerlingen, veranderingen van taken van docenten en het leren door de docent zelf. De focus wordt gelegd op het begeleiden en coachen van zelfconstructie, zodat leerlingen oplossingen van problemen zelf kunnen creëren en zelf methoden kunnen toepassen (Thijs & Bosch, 1995). Er kan aangenomen worden dat docenten uit exacte vaksecties hierdoor kiezen voor het thema professionalisering. Docenten uit talenvaksecties moeten de betreffende taal in de lessituatie continu gebruiken. Dit heeft tot gevolg dat taaldocenten vakdidactisch optimaal op de hoogte moeten blijven van de betreffende taal. Het uitkomen van nieuwe boeken en het gebruik van de nieuwe spelling zijn voorbeelden van nieuwe stof voor het taalvak. Er kan aangenomen worden dat talendocenten hierdoor kiezen voor het thema *vakdidactische toepassing*.

Het tweede leerwegaspect is *leervorm*, het gebruik van dit leerwegaspect kan op basis van elementen waaruit het aspect bestaat verschillen per vaksectie. Exacte vakken zijn gericht op het oplossen van problemen aan de hand van gestructureerde methoden, hierbij speelt het gebruik van adequate theorieën en methoden een grote rol. Het toepassen van en leren door theorie is hierbij belangrijk (Lijnse, 1997). Taalvakken zijn meer gericht op sociale interactie; vaardigheden ten behoeve van lezen, schrijven, spreken en luisteren staan hierbij centraal (Van Veen, 2004). Dit voorbeeld is eveneens van toepassing op het derde leerwegaspect *leerverbanden*. Het leren van theorie vindt vooral individueel plaats, terwijl bij het leren van sociale interactie contacten nodig zijn met bijvoorbeeld collega-docenten en leerlingen (Lisman & Natte, 2006).

Het laatste leerwegaspect waaruit een verschil in individuele leerwegen per vaksectie naar voren kan komen, is de *leerfaciliteit*. Docenten uit exacte vaksecties maken gebruik van practicumlokalen waarin proeven en testen worden verricht ter bevordering van de vakintegratie van wiskunde, natuurkunde en scheikunde (Jambroes, Hummelen & Van der Valk, 2002), terwijl docenten uit talenvaksecties gebruikmaken van internationale uitwisselingen waarbij met docenten uit andere landen cursussen worden gevolgd (Oonk, 2004).

Daarnaast tonen verschillende onderzoeken aan dat elke werksoort bepaalde specifieke leermogelijkheden biedt, dat het leren van een docent sterk afhankelijk is van het soort werk en dat de aard van het werk de manieren waarop een docent kan leren beïnvloedt (Keeris, 2006; Onstenk, 1997; Karasek & Theorell, 1990). Tevens toont het onderzoek van Lisman en Natte (2006) aan dat een leerweg persoonsgebonden is; persoonlijke keuzes, zoals lesgegeven in exacte vakken of taalvakken, zijn van invloed op de leerweg; er kan aangenomen worden dat verschillen in affiniteit voor bepaalde vakken uiteindelijk leiden tot verschillen in leerwegen. Op basis van resultaten uit deze onderzoeken en de theoretische onderbouwing vanuit de leernetwerktheorie van Van der Krogt (2007; 1995) kan de volgende verwachting opgesteld worden:

*De leerwegen van docenten uit exacte vaksecties verschillen van de leerwegen van docenten uit talenvaksecties.*

## 9 Conclusies

Om na te gaan of de hiervoor genoemde verwachtingen in de praktijk bevestigd worden zijn 32 docenten geïnterviewd aan de hand van de open vragenlijst 'Leerwegen in Kaart Brengen'. Dit instrument, ontwikkeld voor het onderzoek van Lisman & Natte (2006) naar leerwegen van verpleegkundigen, werd eveneens in drie verschillende onderzoeken naar leerwegen (Habets, 2007; Laming, 2007; Schietecat, 2007) gebruikt. Aan de hand van deze open vragenlijst zijn semigestructureerde interviews afgenomen. In de bijlage is de interviewopzet weergegeven. Voor meer informatie over de gehanteerde onderzoeksmethoden verwijzen we naar het onderzoek van Gajadhar (2007).

Er kan geconcludeerd worden dat de docenten uit het onderzoek:

- 1 professionele verbetering het meest als leerthema hebben genoemd, gevolgd door vakdidactische toepassing en onderwijsvernieuwingen;
- 2 de volgende leervormen, in volgorde van belang, het vaakst gebruiken: sociale interactie, ervaring, theorie, kritische reflectie, situaties in het privéleven en formele settings. Er dient opgemerkt te worden dat leren door theorie is opgesplitst in leren door theorie en leren in formele settings. Leren door theorie houdt in dat docenten, zowel binnen als buiten werktijd, vakrelevante informatie opzoeken in bijvoorbeeld boeken en/of via het internet. Leren in formele settings houdt in dat docenten leren door deel te nemen aan georganiseerde leersituaties, zoals bijscholing, cursussen, symposia en workshops. Situaties in het privéleven en formele settings werden even vaak gekozen;
- 3 de volgende leerverbanden, in volgorde van belang, het vaakst gebruiken: collega-docenten en leerlingen, gevolgd door zichzelf en personen uit het privéleven;
- 4 meer sociale dan materiële steun ervaren. Materiële steun is opgedeeld in: formeel scholingsaanbod, financiële middelen en leermaterialen. Formeel scholingsaanbod betreft de faciliteiten: bijscholing, cursussen, workshops en symposia (Lisman & Natte, 2006). Financiële middelen betreft de faciliteiten: budget en geld (Lisman & Natte, 2006). De hulpbron leermaterialen (Van der Krogt, 1995) wordt in het huidige onderzoek als leerfaciliteit beschouwd; deze betreft studieruimten, leerplannen en studiemateriaal. Docenten gaven de volgende aspecten van materiële steun aan als meest gebruikt: formeel scholingsaanbod, leermaterialen en financiële middelen.

### 9.1 TYPEN LEERWEGEN

Aan de hand van specifiek aangetroffen, veelvoorkomende combinaties van de leerwegaspecten zijn vier leerwegen getypeerd. De eerste is de *zelfreflecterende leerweg*. Het onderwerp van deze leerweg is gericht op het verbeteren van het persoonlijk functioneren ten behoeve van de beroepsuitoefening. De leeractiviteiten die het meest rondom dit thema ondernomen worden zijn het leren door theorie en kritische zelfreflectie. De persoon die het meest betrokken is bij de vorming van deze leerweg is de docent zelf; hieruit kan aangenomen

worden dat er bewust met zichzelf geleerd wordt. Binnen deze leerweg wordt er, ter ondersteuning, het meest gebruikgemaakt van sociale steun. De leerweg vertoont overeenkomsten met het *liberale leersysteem* (Van der Krogt, 1995), omdat docenten zelf de verantwoordelijkheid nemen om zich te ontwikkelen en te professionaliseren. Daarnaast stellen zij zelf hun leerprogramma's samen ter bevordering van hun leren.

De tweede is de *formeel-vakdidactische leerweg*. Het onderwerp van deze leerweg is gericht op didactische aspecten in relatie tot voorbereiding en uitvoering van lessen. De leeractiviteit die het meest rondom dit thema ondernomen wordt is leren in een formele setting. De personen die het meest betrokken zijn bij de vorming van deze leerweg zijn leerlingen. Binnen deze leerweg wordt er, ter ondersteuning, het meest gebruikgemaakt van formeel scholingsaanbod. Deze leerweg vertoont overeenkomsten met het *verticale en externe leersysteem* (Van der Krogt, 1995). De workshops, bijscholingen en cursussen die door het management van de school aangeboden worden, spelen een belangrijke rol binnen deze leerweg. Daarnaast maken docenten zich nieuwe inzichten eigen die ontwikkeld zijn door hun beroepsvereniging buiten de eigen school.

De derde is de *privégerichte leerweg*. Het onderwerp van deze leerweg is gericht op het verbeteren van het persoonlijk functioneren ten behoeve van de beroepsuitoefening. De leeractiviteit die het meest rondom dit thema ondernomen wordt is het leren door situaties uit het privéleven. De personen die het meest betrokken zijn bij de vorming van deze leerweg zijn personen uit het privéleven. Binnen deze leerweg wordt er, ter ondersteuning, het meest gebruikgemaakt van sociale steun. Deze leerweg vertoont overeenkomsten met het *liberale leersysteem* (Van der Krogt, 1995). Docenten nemen zelf de verantwoordelijkheid om zich te ontwikkelen en te professionaliseren. Daarnaast stellen zij zelf hun leerprogramma's samen ter bevordering van hun leren.

De laatste leerweg is de *vernieuwingingerichte leerweg*. Het onderwerp van deze leerweg is gericht op het integreren van zelfgestuurd leren en competentieontwikkeling in de beroepsuitoefening. De leeractiviteit die het meest rondom dit thema ondernomen wordt is het leren door ervaring. De personen die het meest betrokken zijn bij de vorming van deze leerweg zijn leerlingen. Binnen deze leerweg wordt er, ter ondersteuning, het meest gebruikgemaakt van leermaterialen. Deze leerweg vertoont overeenkomsten met het *externe leersysteem* (Van der Krogt, 1995). Docenten maken zich nieuwe inzichten eigen die ontwikkeld zijn door hun beroepsvereniging buiten de eigen school.

## 9.2 INDIVIDUELE LEERWEG EN VAKSECTIE

In de exacte vaksecties worden, in volgorde van belang, de volgende leerwegen gebruikt: de zelfreflecterende, de privégerichte, de formeel-vakdidactische en de vernieuwingingerichte leerweg. In de talenvaksecties worden, in volgorde van belang, de volgende leerwegen gebruikt: de formeel-vakdidactische, de privégerichte en de zelfreflecterende, en vernieuwingingerichte leerweg. In de overige vaksecties worden de zelfreflecterende, de formeel-vakdidactische en de privégerichte leerwegen evenveel gebruikt; de vernieuwingingerichte leerweg



wordt binnen deze vaksecties het meest gebruikt. Het is opvallend dat binnen de drie vaksecties de leerwegen in verschillende volgorde van belang worden gebruikt.

Op basis van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat de zelfreflecterende leerweg het meest gebruikt wordt in exacte vaksecties, terwijl de formeel-vakdidactische leerweg het meest gebruikt wordt in taalvaksecties. Aan de hand van deze gegevens kan geconcludeerd worden dat exacte vaksecties verschillen van talenvaksecties in hun leerwegen. Opvallend is dat de vernieuwingsgerichte leerweg het meest voorkomt in de overige vaksecties. De privégerichte leerweg wordt evenveel gebruikt in de exacte vaksecties en talenvaksecties en het minst in de overige vaksecties.

## 10 Implicaties en aanbevelingen

De resultaten van ons onderzoek dragen bij aan het inzichtelijk maken van het concept leerwegen en aan het genereren van specifieke onderzoeksvragen en hypothesen voor toekomstig onderzoek. Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek zijn er, voor onze onderzoeksgroep, vier typen leerwegen onderscheiden. Tevens werden er, op basis van de leernetwerktheorie van Van der Krogt (1995), verschillen in gebruik van leerwegen gevonden voor exacte vaksecties en talenvaksecties.

De vier typen leerwegen bieden inzicht in het leren van de geïnterviewde docenten. Het management kan hierop inspelen door rekening te houden met de vier dominante leerwegen en door de werkplek zodanig in te richten dat de docenten ondersteund worden in hun leren. Bijvoorbeeld, een docent die gebruik maakt van de zelfreflecterende leerweg is gericht op het verbeteren van zijn professionaliteit door vooral gebruik te maken van kritische zelfreflectie en leren door theorie. Het management kan hierop inspelen door bijvoorbeeld ruimtes aan te bieden waar nieuwe vakliteratuur aanwezig is, tevens kan er tijdens functioneringsgesprekken een terugkoppeling op het functioneren van de docent (vanuit perspectief van de docent zelf) plaatsvinden. Daarnaast kan het gebruik van persoonlijke ontwikkelingsplannen kritische zelfreflectie en professionalisering stimuleren.

Een docent die gebruikmaakt van de formeel-vakdidactische leerweg is gericht op het voorbereiden en uitvoeren van lessen. Hierbij leert hij het meest in een formele setting. Het management kan hierop inspelen door relevante cursussen, workshops en bijscholingen aan te bieden. Daarnaast leren docenten die gebruikmaken van deze leerweg ook van andere collegadocenten door leermaterialen uit te wisselen met elkaar. Hierop kan ingespeeld worden door ruimtes aan te bieden waar gediscussieerd en leermateriaal besproken kan worden. Tevens kan belangrijke vakliteratuur in deze ruimtes aangeboden worden.

Docenten die gebruikmaken van de privégerichte leerweg leren het meest van situaties uit het privéleven en met personen uit het privéleven. Het management kan hierop inspelen door bijeenkomsten te organiseren waarin docenten de belangrijkste leermomenten uit hun privéleven bespreken met collega-do-

centen. Tevens kunnen deze leermomenten gekoppeld worden aan hun professionele verbetering door bijvoorbeeld casussen (waarin leersituaties gekoppeld worden aan professionele verbetering) te behandelen tijdens de bijeenkomst.

Docenten die gebruikmaken van de vernieuwingsgerichte leerweg kunnen door het management ondersteund worden in het integreren van zelfgestuurd leren en de benodigde competentieontwikkeling (op basis van de onderwijsvernieuwingen) door leerplannen op te stellen. Deze leerplannen kunnen tijdens functioneringsgesprekken uitgebreid besproken worden. Tevens kan het management cursussen aanbieden die de docenten handvatten geven om de veranderingen ten gevolge van de onderwijsvernieuwing te integreren in hun beroepsuitoefening.

In ons onderzoek hebben we getracht het concept leerwegen inzichtelijker te maken door leerwegen van docenten in kaart te brengen en te typeren. Er dient echter opgemerkt te worden dat het onderzoek zich heeft gericht op een specifieke beroepsgroep en zich heeft beperkt tot het vergelijken van leerwegen van docenten uit exacte vaksecties en talenvaksecties. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om meerdere vaksecties te betrekken in het onderzoek. Een mogelijke reden hiervoor is dat in ons onderzoek de vernieuwingsgerichte leerweg het meest voorkwam in de overige vaksecties. Daarnaast zou het interessant zijn om de leerwegen per vaksectie te vergelijken. Tevens is het aan te bevelen om het aantal respondenten (vanuit meerdere scholen) te vergroten zodat er statistische analyses mogelijk zijn, waardoor mogelijke verbanden statistisch aangetoond en gegeneraliseerd kunnen worden. Ter bevordering van de betrouwbaarheid van het onderzoek is het aan te raden om bij het coderen van de interviews minimaal drie nauw betrokken onderzoekers en één onafhankelijke onderzoeker, die geen voorkennis heeft over het onderwerp leerwegen, te betrekken (Lisman & Natte, 2006).

Op basis van de resultaten van ons onderzoek en het onderzoek van Lisman en Natte (2006) kan opgemerkt worden dat alle vier de leerwegaspecten terug zijn gekomen bij de typering van de vier leerwegen. Hierdoor kan bevestigd worden dat alle vier de leerwegaspecten belangrijk zijn voor het typeren van leerwegen. Echter, de exacte verhouding tussen deze aspecten en de sterkte van het verband worden in dit onderzoek niet aangetoond. Dit zou voor vervolgonderzoek interessant kunnen zijn om te onderzoeken. Een mogelijke onderzoeksvraag zou kunnen zijn: *in welke opzichten zijn leerthema, leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten precies gerelateerd aan elkaar?*

Een andere ingang voor vervolgonderzoek is het vergelijken van ervaren (langer dan tien jaar werkzame) en niet-ervaren docenten op basis van leerwegen. Ervaren docenten bevinden zich in een andere loopbaanfase dan niet-ervaren docenten. De theorie gaat ervan uit dat elke loopbaanfase andere ontwikkelingsbehoeften met zich mee brengt, dit kan een effect hebben op de aard van de professionele leeractiviteiten die docenten ondernemen (Huberman, 1993; Leithwood, 1992). De verschillen in het ondernemen van leeractiviteiten kunnen leiden tot het gebruik van verschillende leerwegelementen; dit kan uiteindelijk leiden tot een verschil in leerwegen. Een mogelijke onderzoeksvraag bij

*deze aanname zou zijn: in welke opzichten verschillen de leerwegen van ervaren docenten en niet-ervaren docenten uit exacte vaksecties?*

Lisman en Natte (2006), Habets (2007) en Laming hebben in hun onderzoeken verschillende leerwegen getypeerd. Deze zijn vergeleken met de vier leerwegtypen uit ons onderzoek, waaruit verschillen en overeenkomsten naar voren zijn gekomen. Voor toekomstige onderzoekers zou het interessant zijn om zich in detail te focussen op overeenkomsten en verschillen op basis van werksoort (Poell, 2006), functie-inhoud (Karasek & Theorell, 1990) en gebruikte leerwegelementen (Laming 2007; Habets, 2007; Lisman & Natte, 2006; Schietecat, 2007). Op basis hiervan kan een eenduidig theoretisch kader met betrekking tot leerwegtypologieën opgesteld worden. Dit kader kan bijdragen aan de ontwikkeling van een gestructureerde vragenlijst; de beïnvloeding en de subjectiviteit van de onderzoeker kunnen hierdoor worden beperkt en de betrouwbaarheid en validiteit van onderzoek naar leerwegen kunnen erdoor worden verhoogd.

Habets (2007), Lisman en Natte (2006), Laming (2007) en Schietecat (2007) hebben geen rekening gehouden met mogelijke verschillen in leerwegen tussen fulltime en parttime werknemers. In onderzoek van Borghans, Golsteyn en De Grip (2006) wordt aangetoond dat meer werken leidt tot meer leren; op basis hiervan kan aangenomen worden dat het leren van parttimers verschilt van dat van fulltimers. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om deze aanname te onderzoeken. Een voorbeeld van een hypothese is: *in welke opzichten verschillen leerwegen van parttime docenten met die van fulltime docenten uit exacte vaksecties?*

Een andere ingang voor vervolgonderzoek is de vraag hoe organisationele netwerken de leerweg beïnvloeden. Poell (2006) geeft aan dat deze netwerken een belangrijke invloed hebben op leerwegen. Voorbeelden hiervan zijn het dienstverleningsnetwerk dat de arbeid in het primaire proces organiseert, het personeel- en organisatienetwerk dat de doorstroming van de werknemer door de organisatie organiseert en het leernetwerk dat het leren van werknemers organiseert. In het onderzoek van Schietecat (2007) wordt aangenomen dat het leernetwerk van docenten invloed heeft op hun leerwegen. Doordat docenten de vrijheid, middelen en mogelijkheid kregen om verschillende leeractiviteiten te ondernemen, verschilden de leerwegen allemaal van elkaar; deze aanname is echter niet statistisch aangetoond. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om (kwantitatief) te onderzoeken of de netwerken een invloed hebben op leerwegen. Een mogelijke onderzoeksvraag hierbij is: *wat is de (relatieve) invloed van het leernetwerk op de leerweg van werknemers?* Tevens is het interessant om te onderzoeken hoe een werknemer deze netwerken gebruikt om zijn leerweg te creëren en te vervolgen (Poell, 2006). Een mogelijke onderzoeksvraag hierbij zou kunnen zijn: *hoe gebruikt een werknemer het dienstverleningsnetwerk om zijn leerweg (volgens zijn actietheorie) te vervolgen?*

In het onderzoek van Lisman en Natte (2006) wordt aangetoond dat een leerweg persoonsgebonden is. Daarnaast toont het onderzoek van Poell, Van der Krogt en Wildemeersch (1999) aan dat werknemers bepaalde voorkeuren hebben voor typen leerwegen. Op basis van deze onderzoeken kan aangenomen worden dat

persoonlijke voorkeurstijlen de leerweg van een werknemer beïnvloeden. Dit kan bijvoorbeeld onderzocht worden op basis van de Life Orientation Survey van Atkins en Katcher (1971), zij onderscheiden de steungevende, behoudende, meegevende en beheersende voorkeurstijlen. Een docent die sterk informatiegericht is en gebruikmaakt van bestaande bronnen, zoals formeel scholingsaanbod en leren in een formele setting, heeft een behoudende voorkeurstijl; deze kenmerken komen sterk overeen met de formeel-vakdidactische leerweg. Daarnaast blijkt uit ons onderzoek dat de zelfreflecterende leerweg het meest gebruikt wordt door docenten uit exacte vaksecties, terwijl docenten uit talen-vaksecties meer gebruikmaken van de formeel-vakdidactische leerweg. Op basis hiervan kan aangenomen worden dat het type leerweg mogelijk ook beïnvloed wordt door werkinhoud.

De vernieuwingsgerichte leerweg op zijn beurt geeft aan dat situationele factoren, zoals veranderingen op de werkplek ten gevolge van onderwijsvernieuwingen, invloed hebben op de leerweg van docenten. Leerfaciliteiten kunnen ook beschouwd worden als een situationele factor (Van der Krogt, 2007), een voorbeeld hiervan is dat er coachingtrainingen (Zwart et al., 2007) aangeboden worden op school ten gevolge van de onderwijsvernieuwingen. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om (kwantitatief) te onderzoeken in welke opzichten persoonlijke voorkeurstijlen, situationele factoren en werkinhoud de leerweg beïnvloeden.

De eerder verrichte onderzoeken naar leerwegen (Lisman & Natte, 2006; Habets, 2007; Laming, 2007; Schietecat, 2007) en ons onderzoek hebben zich voornamelijk gericht op één beroepsgroep en/of organisatie. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te onderzoeken welke leerwegen gevormd worden in verschillende beroepsgroepen en/of organisaties.

Een andere ingang voor vervolgonderzoek is het waarderen van leerwegelementen naar hun mate van belang. Deze waardering kan bijdragen aan het inzichtelijker maken van het concept leerwegen. In ons onderzoek zijn clusters gevormd op basis van onderscheidende kenmerken terwijl het relatieve belang van deze leerwegelementen niet bekend is; dit heeft tot gevolg dat de clustervorming vertekend kan zijn. Daarnaast is het voor vervolgonderzoek interessant om een ander meetinstrument te gebruiken. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een *leerwegendagboek*. In dit dagboek kunnen docenten hun leeractiviteiten gedurende een bepaalde periode opschrijven; deze leeractiviteiten kunnen in leerwegen vertaald worden. De verschillen en overeenkomsten tussen de leerwegen kunnen vervolgens in kaart gebracht worden; hierdoor wordt het proces van leerwegenvorming inzichtelijker en tevens kan onderzocht worden in hoeverre een leerweg periodegebonden is. Tevens is het voor toekomstig onderzoek interessant om de evidentie van leerwegen vanuit verschillende disciplines te bekijken. Een voorbeeld van een vraag is hierbij: *Wat is de evidentie van leerwegen vanuit strategisch perspectief?*

De laatste aanbeveling heeft betrekking op het feit dat werknemers zowel bewust als onbewust leren (Eraut, 2000). Dit kan tot gevolg hebben dat ze vragen uit het semigestructureerde interview, met betrekking tot leerwegen, niet volledig beantwoorden. Ze kunnen bijvoorbeeld gebruikmaken van het leerwege-

lement leren met personen uit het privéleven, terwijl ze zich daar niet bewust van zijn en ze dus tijdens het interview niet aangegeven gebruik te maken van dit leerwegelement. Dit probleem kan opgevangen worden door de onderzoeksgroep in te lichten over de leerweg en voor te bereiden op het interview. Er dient echter rekening gehouden te worden met de respondentbias. Daarom is het belangrijk dat de vooraf opgestelde leerwegelementen niet besproken worden tijdens het inlichten over de leerweg en de voorbereiding op het interview. Dit probleem (ten aanzien van het onderzoeken van onbewust leren) wordt eveneens bevestigd in onderzoeken van Berings et al. (2004) en Habets (2007), er komt naar voren dat de werknemers zich pas na de interviews bewust werden van hun leerwegcreatie. Het is daarom voor toekomstig onderzoek interessant om een longitudinaal onderzoek te verrichten in plaats van een cross-sectioneel onderzoek. Werknemers krijgen bij dit type onderzoek de tijd om zich bewust te worden van hun leerweg. Daarnaast kunnen mogelijke veranderingen in leerwegen zoals die er waren vóór bewustwording en zoals die er waren ná bewustwording vergeleken worden; op basis van deze gegevens kan aangetoond worden of leerwegen vóór en na bedoelde bewustwording van elkaar verschillen.

## Literatuur

- Atkins, S. & A. Katcher (1971). *Life orientations survey*. Beverly Hills, CA: LIFO Associates.
- Bakkenes, I., J. Vermunt & T. Wubbels (2004). *Leren van docenten in de beroepspraktijk vanuit een theoretisch perspectief*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 2004, Utrecht.
- Bergen, T. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), pp. 4-12.
- Bergen, T. & K. van Veen (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), pp. 29-39.
- Berings, M.G.M.C., J.P.T.M. Gelissen & R.F. Poell (2004). What and how do nurses learn on the job? Similarities and differences among nurses in on-the-job learning. *Paper at the European HRD Research Conference*, Limerick, Ierland, pp. 27-28 of May, 2004.
- Bolhuis, S.M. & P.R.J. Simons (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels & R.F. Poell. *Human resource development: Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Bolhuis, S.M. & P.R.J. Simons (1999) *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Borghans, L., B. Golsteyn & A. de Grip (2006). *Working more is learning more, determinants of skill development*. Den Bosch: CINOP.
- Bonset, H. & D. de Kruijk (2001). *Vakdossiers 2001: Nederlands*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Clarke, D. & H. Hollingsworth (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 947-967.
- Dam, G. ten & J. Vermunt (2003). *De Leerling, Onderwijskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijsselbloem, J. (2008). *Tijd voor onderwijs: Eindrapport van het Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: SDU.
- Eekelen, I.M. van, J.D. Vermunt & H.P.A. Boshuizen (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education* 22, pp. 408-423.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work, in F. Coffield (Ed.) *The necessity of informal learning*, Bristol, Policy Press.
- Gajadhar, S.D. (2007). *Leerwegen van ervaren docenten. Kwalitatief onderzoek naar leerwegtypen in het voortgezet onderwijs*. Afstudeerscriptie Human Resource Studies. Universiteit van Tilburg.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, pp. 266-275.
- Gioia, D.A. & H.P. Sims, Jr. (1986). Cognition-behavior connections: Attribution and verbal behavior in leader-subordinate interactions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 37, pp. 197-229.

- Habets, L. (2007). *Hoe creëert een werknemer zijn eigen leerweg?* Afstudeerscriptie Personeelwetenschappen. Universiteit van Tilburg.
- Hargreaves, A. (1997). *The four ages of professionalism and professional learning*. Unicorn, 23(2), pp. 86-114.
- Hoekstra, A., D. Beijaard, M. Brekelmans & F. Korthagen (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 13, pp. 191-208.
- Huberman, M. (1993). Step toward a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk & R. Fessler (Eds.) *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 193-224). New York: Teacher College Press.
- Jambores, A., H. Hummelen, T. van der Valk (2002). Nieuwe doelen en organisatievormen in de tweede fase, een verslag van ervaringen met betaprofielmiddagen. NVOX, vol 27 (3) pp. 103-106.
- Karasek, R.A. & T. Theorell (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Keeris, P.J.M.L. (2006). *De werkplek als leeromgeving. Onderzoek naar de invloed van de aard van het werk en de werkcontext op de leervormen die verpleegkundigen hanteren*. Afstudeerscriptie Personeelwetenschappen. Universiteit van Tilburg.
- Krogt, F.J. van der (2007). *Organiseren van leerwegen in dienstverlenende organisaties: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs*. Utrecht: Lemma B.V.
- Krogt, F.J. van der (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: Lemma B.V.
- Kwakman, C.H.E. (2004). Ontwerpen van leren op de werkplek. In: J. Streumer en M. van der Klink (2004). *Leren op de werkplek*. Den Haag: Reed Business Information BV.
- Kwakman, C.H.E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 149-170.
- Kwakman, C.H.E. (2001). Leren van professionals: Onderzoek naar leren-op-de-werkplek van docenten. *Pedagogische studiën*, 78, pp. 106-119.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Teacher learning during the professional career; Studies of professionalism at the workplace in secondary education*. Dissertation. University of Nijmegen.
- Laming, J.P.A. (2007). *Typen leerwegen van werknemers en de rol van taakautonomie: twee groepen werknemers van de NS vergeleken*. Afstudeerscriptie Human Resource Studies. Universiteit van Tilburg.
- Leithwood, K.A. (1992). The principal's role in teachers development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.) *Teacher development and educational change* (pp. 86-103). London: Falmer Press.
- Lijnse, P.L. (1997). Vakdidactiek: het vergeten fundament van het studiehuis? *Tijdschrift voor Didactiek der β-wetenschappen*, 14 (1), pp. 72-91.
- Lisman, A. & M. Natte (2006). *Op zoek naar leerwegtypen van verpleegkundigen*. Afstudeerscriptie Personeelwetenschappen. Universiteit van Tilburg.
- Little, J.W. (1993). Teacher's professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), pp. 129-151.
- Lohman, M.C. & N.H. Woolf (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sourced, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), pp. 59-74.
- Meirink, J.A., P.C. Meijer & N. Verloop (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, pp. 145-164.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., J. van Driel & N. Verloop (2006). Secondary and university teachers' perspectives on self-regulated learning. In F. Oser, F. Achterhagen, & U. Renold (Eds.), *Competence oriented teacher training; old research demands and new pathways* (pp. 219-236). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oonk, G.H. (2004). *De Europese integratie als bron van onderwijsinnovatie. Een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland*. Dissertatie. Alkmaar: Europees Platform.
- Poell, R.F. (2006). *Personeelontwikkeling in ontwikkeling. Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development*. Inaugurele rede, Universiteit Tilburg. Rotterdam: Performa Uitgeverij.
- Poell, R.F. (2005). HRD beyond what HRD practitioners do: A framework for furthering multiple learning processes in work organisations. In Elliot, C. & Turnbull, S. (2005). *Critical thinking in human resource development*. London: Routledge.

- Poell, R.F. & F.J. van der Krogt (2007). *The contribution of social networks to individual learning in service organizations*. Paper presented at the Academy of HRD. Indianapolis, Indiana, USA. March 2007.
- Poell, R.F. & F.J. van der Krogt (2002). Leerwegcreatie in arbeidsorganisaties: theorie en onderzoek over de samenhang tussen werk en leerwegen in het primaire proces van organisaties. *Pedagogische Studiën*, 1 (79), pp. 37-52.
- Poell, R.F., F.J. van der Krogt & D.A. Wildemeersch (1999). Strategies in organizing work related learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 10(1), pp. 43-61.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Schietecat, J. (2007). *Leerwegen van docenten in het middelbaar onderwijs: twee groepen docenten vergeleken*. Afstudeerscriptie Human Resource Studies. Universiteit van Tilburg.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Double Day.
- Simons, P.R.J. (2000a). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. *Opleiding en Ontwikkeling*, 12, pp. 41-46.
- Simons, P.R.J. (2000b). Lerend werken. Tautologie of uitdaging? *Opleiding & Ontwikkeling*, 13(6), pp. 7-12.
- Thijs, G.D. & G.M. Bosch (1995). Cognitive effects of science experiments focusing on students' preconceptions of force: a comparison of demonstrations and small group practicals. *International Journal of Science Education*, 17 (3), pp. 311-323.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Enschede: Twente University Press.
- Veen, K., van (2004). *De invloed van vakachtergrond op de betekenisconstructie van docenten in de context van vernieuwingen*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2004, Universiteit Utrecht.
- Verstraelen, N. (2004). *Leerbehoeften in kaart gebracht: Een onderzoek naar de samenhang tussen de aard van het werken de leerbehoeften van werknemers op basis van de leernetwerktheorie*. Tilburg: Doctoraalscriptie, Universiteit van Tilburg.
- Waeytens, K., W. Lens & R. Vandenberghe (2002). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, pp. 305-322.
- Weick, K.E. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading MA: Addison-Wesley Publishing.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 8(2), pp. 137-149.
- Zwart, R., T. Wubbels, T. Bergen & S. Bolhuis (2007). *Looking inside the 'black box': experienced teacher learning within the setting of reciprocal peer coaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

## Bijlage: vragenlijst leerwegen

### HET INTERVIEW

Instrument: Leerwegen in kaart brengen (Poell, 2005)

#### OPZET VOOR EEN SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW

Doelen van het semigestructureerde interview zijn: het concept leerweg empirisch verduidelijken, inzichten verwerven zodat leerwegen meer gestructureerd in kaart gebracht kunnen worden en een eerste dataset betreffende leerwegen creëren voor kwalitatieve analyse.

Het onderzoek wordt verricht onder middelbareschooldocenten. Deze docenten worden onderverdeeld in exacte vaksecties, taalvaksecties en overige vaksecties. Het interview bestaat uit zeven onderdelen:

- 1 selectie leerweg;
- 2 inleidende algemene vragen over de leerweg;
- 3 vragen over het leerthema;
- 4 vragen over de leervormen;
- 5 vragen over het leerverband;
- 6 vragen over de leerfaciliteiten;
- 7 afsluitende vragen.

#### INSTRUCTIE BIJ HET AFNEMEN VAN EEN INTERVIEW

- a Onderzoeker en geïnterviewde stellen zich aan elkaar voor.
- b Er wordt toestemming gevraagd om het gesprek op te nemen en daarnaast wordt anonimiteit gegarandeerd.
- c Het doel van het onderzoek is het inzichtelijk maken hoe de docenten leren. Docenten noemen hierbij een leerthema; hierop wordt in het verdere interview dieper ingegaan. Er wordt aangegeven dat dit thema het onderwerp van de leerweg is.
- d Procedure van het interview: eerst worden er een aantal algemene vragen gesteld. Daarna worden vragen gesteld over de vier onderdelen van een leerweg aan de hand van het zojuist geselecteerde thema. Op het einde wordt alles nog even samengevat.
- e De onderzoeker vraagt aan de geïnterviewde of alles duidelijk is.

#### ALGEMENE VRAGEN OVER DE SELECTIE VAN EEN LEERWEG

- a Kunt u iets vertellen over uw werk?
- b Welk thema speelt de laatste tijd zoal binnen uw werk?

#### CRITERIA VOOR DE SELECTIE VAN EEN THEMA

- Verbonden met eigen werk.
- Zelf veel mee bezig.
- Betekenisvol, belangrijk voor eigen (toekomstige) functioneren.



- Leidend tot andere taakuitvoering of beter functioneren.
- Eén thema wordt geselecteerd, de betreffende leerweg wordt vervolgens verder uitgewerkt.

#### VRAGEN DIE VERVOLGENS WORDEN GESTELD

##### 1 *Inleidende algemene vragen over de leerweg*

- a Sinds wanneer speelt dit thema al concreet op uw afdeling?
- b Wat was indertijd de aanleiding daartoe?
- c Wat betekent het thema voor u in uw functie?
- d Wat vindt u zelf belangrijk aan dit thema?
- e Welke resultaten hebt u hiermee geboekt?
- f Wat is hierdoor veranderd in uw functioneren?

##### 2 *Vragen over het leerthema*

- a Wat houdt het thema dat u zojuist genoemd heeft concreet in?
- b Welke aspecten zijn er wat u betreft te onderscheiden aan het thema?
- c Bent u zich bepaalde zaken gaan realiseren, bent u zich bewust geworden van bepaalde zaken rond dit thema?
- d Welke inhoudelijke vragen had of hebt u nog daarbij?

##### 3 *Vragen over de leervormen*

- a Welke activiteiten hebt u rond dit thema ondernomen? (spontaan, op eigen initiatief, op initiatief van anderen)
- b Kunt u deze activiteiten ordenen naar chronologie, het belang ervan, de opbrengsten?
- c Wat waren voor u de kernmomenten/piketpaaltjes in deze leerweg?

##### 4 *Vragen over het leerverband*

- a Wie waren en zijn zoal bij dit thema betrokken?
- b Welke rol speelden deze personen daarbij, wat deden ze gedurende de leerweg zoal?
- c Wat was er (vooraf en gaandeweg) vastgelegd aan taken en verantwoordelijkheden?

##### 5 *Vragen over de leerfaciliteiten*

- a Welke middelen stonden u in deze leerweg ter beschikking?
- b Kostte het veel moeite om deze middelen te verkrijgen/mobiliseren?
- c Waarvoor en hoe hebt u deze middelen gebruikt?

##### 6 *Afsluitende vragen*

- a De interviewer geeft een kleine samenvatting van het interview aan de hand van de vier leerwegaspecten.
- b Er wordt door de onderzoeker gevraagd of de docent nog achter zijn antwoorden staat (eerste *member check*). Daarna wordt afgesproken het interview voor zich te houden.